

AVALIAÇÃO DE ATIVIDADES DE LEITURA PROPOSTAS PELO SISTEMA DE ENSINO ANGLO

Nathalia Martins MELATI¹

Mestranda em Língua Portuguesa/PUC-SP

RESUMO

O artigo tem como objeto de investigação os sistemas de ensino, obras pautadas nas recomendações dos PCNs, difundidas e utilizadas amplamente nas redes pública e privada de ensino do Brasil. Os sistemas de ensino não passam por nenhuma avaliação criteriosa de mérito e, por ser um material em expansão na rede municipal no Estado de São Paulo, é fundamental realizar uma análise em relação a sua qualidade. Com esse objetivo, o presente artigo avaliou as atividades de leitura do Sistema de Ensino Anglo de Língua Portuguesa de 7º e 9º anos, com base nos critérios estabelecidos pelo MEC e nas contribuições teóricas de Bronckart (2007) e Fiorin (1998).

Palavras-chave: Leitura. Sistema de Ensino. Sistema Apostilado. Material Didático.

Introdução

O presente artigo tem como objeto de investigação os “sistemas de ensino”, um tipo de material didático usado atualmente em várias escolas públicas e privadas e que teve origem em cursos preparatórios para o vestibular. São obras coletivas, pautadas nas recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, difundidas e utilizadas amplamente na rede privada de ensino e, mais recentemente, adotadas nas redes municipais de todo o Brasil.

O uso dos sistemas de ensino se deu primeiramente na rede privada e é hoje uma tendência nas redes municipais paulistas. Segundo pesquisas (ADRIÃO; GARCIA; BORGHI; ARELARO, 2009), no período de 1996 a 2006, dos 645 municípios paulistas, 161 informaram adotar ou já terem adotado algum sistema de ensino para Educação Infantil e Ensino Fundamental. No ano de 2011, o jornal *O Estado de S. Paulo*, em matéria intitulada “Quase metade das cidades paulistas usa apostilas nas escolas municipais”, afirma que 44% dos municípios utilizam sistema apostilado de ensino. Segundo os dados, no período de 2008 a 2011, o número de municípios em parceria com sistemas de ensino passou de 187 para 282.

Tal inclusão, que substitui o livro didático tradicional, vem suscitando várias discussões, das quais duas merecem destaque e justificam em grande parte a realização dessa pesquisa. A primeira diz respeito aos recursos financeiros empregados na compra dos

¹ Endereço eletrônico: nathaliamelati@gmail.com

sistemas apostilados pelos municípios, e a segunda, sobre a qualidade pedagógica dos mesmos sistemas.

Sobre a dotação orçamentária, o Governo Federal é responsável pela compra e distribuição de livros didáticos para as redes públicas por meio do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD). Para tanto, a verba destinada ao material didático permite apenas a compra de um livro didático por aluno a cada três anos. Como a compra é feita nacionalmente, os preços negociados com as editoras são muito mais baixos do que os praticados no mercado livreiro – cerca de R\$ 6,00 por livro didático². Os sistemas de ensino que, em geral, além do material, oferecem também assessoria pedagógica, cobram de R\$ 145,00 a R\$ 260,00 das prefeituras municipais, por aluno, a cada ano. Ao adotarem um sistema de ensino apostilado, os municípios criam uma despesa extra para a educação local, já que os livros oferecidos pelo MEC são pagos pelo Governo Federal e, dessa forma, não oneram as prefeituras. A prefeitura de Valinhos, em São Paulo, divulgou que, durante cinco anos, gastou quase dez milhões de reais com a compra de sistema de ensino apostilado para as escolas municipais³. Caso tivesse optado pelos livros didáticos oferecidos pelo MEC, o Governo Federal os teria oferecido gratuitamente.

A segunda questão diz respeito à qualidade do material criado pelos sistemas de ensino. Desde 1996, os livros didáticos comprados pelo MEC e distribuídos para as escolas públicas de todo o Brasil passam por uma avaliação de mérito realizada por especialistas, cujos resultados são apresentados no Guia de Livros Didáticos – PNLD e servem de referência para a escolha dos educadores. É graças a esse processo de avaliação que as coleções de livros didáticos vêm melhorando de qualidade. Enquanto os livros didáticos passam trienalmente por avaliações, os sistemas de ensino nunca foram avaliados por especialistas externos ao processo de elaboração. Isso representa, de certa forma, um retrocesso em termos de políticas públicas: compra-se um material que não passa por processo de avaliação.

Nessa perspectiva, neste artigo, objetivamos analisar o trabalho com leitura proposto pelo material didático de língua portuguesa do 7º e do 9º ano do Anglo Sistema de Ensino sob o ponto de vista debatido por Bronckart (2007) e Fiorin (1998).

Essa avaliação permitirá, ainda que de modo limitado, traçar um perfil do leitor formado por esse material. A partir dos índices obtidos na análise, também será possível

² Os valores negociados para a compra de livros didáticos do ensino fundamental, em 2008, foram divulgados pelo MEC-FNDE.

³ Dados do sítio da Prefeitura de Valinhos

compreender se os sistemas de ensino contemplam os pontos fundamentais elencados por Bronckart (2007) e Fiorin (1998).

A concepção de leitura na escola

Bronckart (2007) compreende que toda língua natural apresenta “um código ou sistema, composto de regras fonológicas, lexicais e sintáticas relativamente estáveis, que possibilita a intercompreensão no seio de uma comunidade verbal” (BRONCKART, 2007, p. 69). A manifestação da língua é observada através das suas produções verbais, compreendidas como textos. Não é pela observação do sistema linguístico que se compreende uma língua natural, mas pelas produções que circulam em diferentes situações de comunicação. Dessa forma, o código da língua só pode ser identificado a partir das propriedades dos textos veiculados pela comunidade verbal. É importante ressaltar que o texto, aqui, é compreendido como “**toda unidade de produção de linguagem** que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário” (BRONCKART, 2007, p. 71, grifo do autor).

Motivado por essa dualidade da língua natural, o estudo das línguas dividiu-se em duas abordagens. A primeira preocupa-se com o sistema da língua; e a segunda, com a estrutura e o funcionamento do texto. Ainda segundo o autor, o estudo da língua como sistema pode ser qualificado como interno. Há uma preocupação em descrever e analisar as propriedades do sistema e desconsiderar “os efeitos que as diferentes situações de comunicação exercem sobre essas produções, nem os efeitos que essas mesmas produções provocam sobre o meio humano” (BRONCKART, 2007, p. 70).

Nesse aspecto, a escola, de maneira geral, preocupa-se em ensinar aos alunos as regras gramaticais, o sistema interno da língua, sem debater como o uso de determinadas construções afetam as situações de comunicação. Isso pode ser exemplificado da seguinte forma: explica-se como o modo imperativo é formado em língua portuguesa, mas não se explora com os alunos o efeito que verbos no imperativo produzem em um texto. Da mesma forma, os alunos não são estimulados a pensar sobre o motivo de o autor do texto ter optado pelo modo imperativo. Bronckart (2007) resume essa abordagem escolar afirmando que “o sistema da língua seria *primeiro* e os textos constituiriam apenas uma forma, *secundária*, de colocar em funcionamento esse mesmo sistema” (BRONCKART, 2007, p. 84, grifo do autor).

Em concordância com Bronckart (2007), Fiorin (1998) pondera que o ensino de Língua Portuguesa, nas escolas brasileiras, comete um erro ao concentrar-se na análise do sistema linguístico. Os estudantes, apesar de serem capazes de classificar orações, separá-las e classificar seus elementos internos, não sabem compor esses mesmos períodos que analisam. Ensina-se a metalinguagem como uma finalidade em si mesma, ao passo que deveria ser trabalhada como “uma ferramenta para levar o aluno a dominar os mecanismos linguísticos” (FIORIN, 1998, p. 123). Além disso, também se enfatiza o ensino das categorias da língua sem a explicação do funcionamento da linguagem em si.

Retomando Bronckart (2007), a segunda abordagem concentra-se na análise da organização e funcionamento do texto. Preocupa-se com as relações de interdependência entre a situação de produção e as características do texto, bem como os efeitos do texto nos leitores. Essa visão sobre o funcionamento do texto não é compartilhada pelas escolas. Para Fiorin (1998), a escola possui uma concepção inadequada do que é um texto. “[O texto] é visto como uma grande frase ou como uma soma de frases” (FIORIN, 1998, p. 124). Se a escola compreende o texto dessa forma, é porque o seu ensino está pautado, ainda, na estrutura do período, visto como a maior unidade de sentido.

Essa abordagem gramatical da escola pauta-se na concepção de que, ao tomar consciência das categorias e estruturas do sistema, o aluno desenvolverá “uma maestria textual”. Ou seja, o aluno será capaz de compreender o sentido do texto, bem como sua situação de produção, a partir do momento em que compreender a estrutura dos períodos. Sobre esse ponto de vista, Bronckart (2008, p. 85) afirma que “de forma geral, a utilidade dos conhecimentos gramaticais tradicionais para o desenvolvimento da maestria textual não pôde ser demonstrada até hoje”.

Fiorin (1998) enfatiza que o ensino de leitura e redação não se baseia em teorias do discurso e do texto. As questões elaboradas pelos professores e por materiais didáticos não contribuem para que o aluno, progressivamente, compreenda o sentido global do texto. Também não são estudados os mecanismos responsáveis pela produção dos sentidos. Os alunos, dessa forma, compreendem o texto como algo fragmentado.

Longe dessa concepção e em concordância com Bronckart (2007), Fiorin (1998, p. 124) afirma que o texto é “um todo de sentido”, sendo um objeto linguístico e histórico que possui uma estrutura interna. Além disso, compreender um texto significa compreender que ele é um discurso em diálogo com outros discursos.

Como proposta de ensino do texto, Fiorin (1998) destaca que é necessário realizar um estudo aprofundado dos mecanismos intra e interdiscursivos na construção do sentido. Uma proposta baseada na explicitação desses mecanismos, por conseguinte, seria ideal para aumentar o desempenho dos alunos em relação à compreensão e à produção de textos.

Bronckart (2007), por sua vez, destaca como abordagem didática ideal a necessidade de começar o ensino da língua por atividades de leitura e produção de textos para, posteriormente, incluir atividades de inferência e codificação das regularidades gramaticais apresentadas dentro dos textos selecionados. Essas inferências e codificações incidiriam, primeiramente, sobre a organização e funcionamento do gênero do texto em relação ao seu contexto de produção. Poderiam ser abordadas características como a motivação para a escolha de determinado gênero diante da situação de comunicação; a organização do conteúdo temático; o posicionamento do enunciador diante do texto. Apenas depois dessa análise que as regras de organização da língua seriam estudadas.

É necessário destacar que Fiorin (1998) e Bronckart (2007) pensam o processo de leitura de modo indireto, como parte essencial do exercício de compreensão, que envolve aspectos cognitivos e conhecimento de mundo. Os autores não mencionaram diretamente o trabalho com capacidades envolvidas no processo de leitura, retratadas na avaliação oficial dos livros didáticos realizada pelo MEC. Essas capacidades mentais envolvidas no processo de leitura foram denominadas como estratégias. Solé (1998, p. 70) conceitua as estratégias de compreensão leitora como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Ao desenvolvê-las, o leitor passa a ser capaz de perceber se compreendeu o texto, a ter autonomia para consultá-lo em busca de uma melhor compreensão, de construir e checar hipóteses sobre o texto.

Baseado nos apontamentos de Bronckart (2007) e Fiorin (1998), acrescidos à concepção das estratégias de leituras, o presente estudo se propõe a analisar as atividades de leitura do Sistema de Ensino Anglo de Língua Portuguesa de 7º e 9º anos.

Análise das atividades de leitura

O material didático do Sistema de Ensino Anglo de Língua Portuguesa é dividido por capítulos. Durante o 7º ano, são previstos cinquenta e três capítulos que devem abordar, segundo a divisão do próprio sistema: análise gramatical, leitura e produção textual. Desse

total, dezesseis (ou 30%) englobam o trabalho com leitura. Essa proporção repete-se no 9º ano, com dezoito capítulos de leitura (ou 35%) de um total de cinquenta e um. Com isso, o material didático divide-se de maneira igualitária entre o estudo da leitura, da produção textual e da análise gramatical.

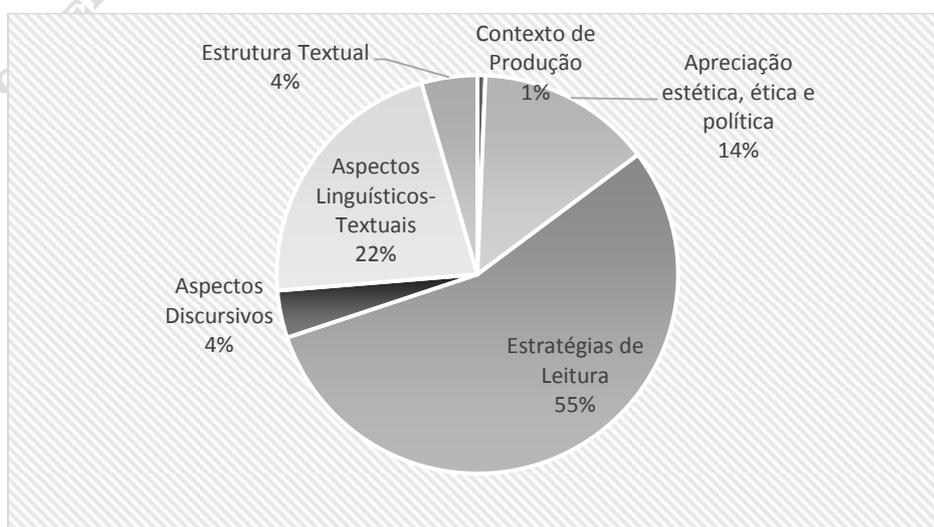
A análise considerou cada pergunta do material didático como um item de atividade. Sendo assim, um exercício que se desdobrasse em três perguntas (exercício 1, item a, b, c) foi considerado como três itens de atividade. A cada um desses itens, foi observado qual tipo de conhecimento deveria ser utilizado pelo aluno durante a resposta. Sempre com base em Bronckart (2007), Fiorin (1998) e nas estratégias de leitura, a análise definiu alguns índices de classificação. A saber:

1. Resgate de contexto de produção, relação do texto com contexto de produção;
2. Apreciação estética, ética, política e ideológica do texto;
3. Abordagem das estratégias de leitura;
4. Compressão dos aspectos discursivos;
5. Exploração dos recursos linguísticos-textuais específicos dos diferentes gêneros.

Não havia, na análise inicial, uma preocupação com a estrutura textual. O material didático apresentou, no entanto, exercícios destinados à análise de foco narrativo e enredo do texto. A partir disso, foi acrescido o trabalho com a estrutura textual.

Nas apostilas do 7º ano, foi possível observar que o foco das atividades estava nas estratégias de leitura – 55%, conforme observado no gráfico abaixo.

Análise das atividades de leitura – 7º ano

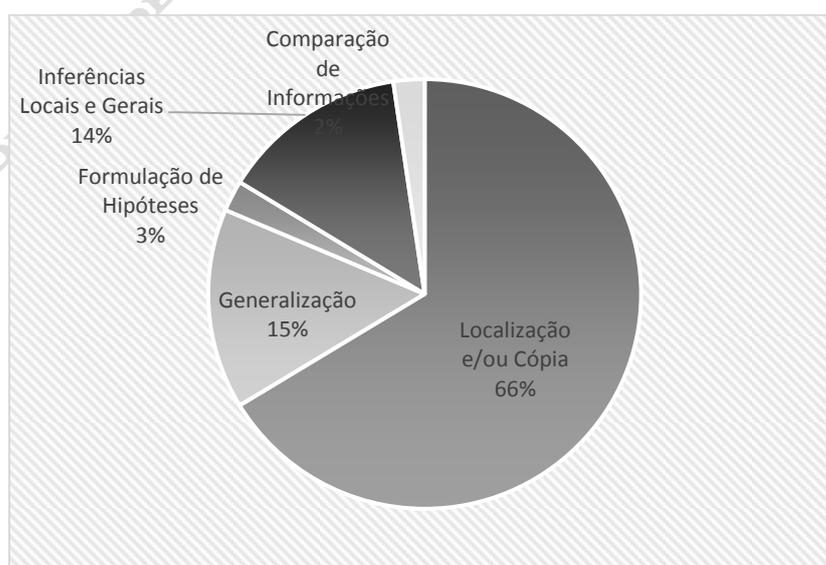


Os aspectos discursivos, como o trabalho com intertextualidade, interdiscursividade e polifonia, totalizam apenas seis itens de atividade. Os linguístico-textuais abrangem um número maior: trinta e quatro. São atividades que trabalham características estruturais dos textos e/ou gêneros, coesão referencial, o sentido do uso de alguns termos/classes de palavras – por ex., “A conjunção mas indica que os fatos narrados neste parágrafo...”, – aspectos gráficos – como em “o autor destacou a palavra NÃO, escrevendo-a com maiúsculas. Fez isso para chamar a atenção do leitor e destacar que...” *etc.* Já o contexto de produção é retomado, por meio de exercício, apenas uma vez.

Os exercícios referentes ao trabalho com estrutura somam 5, no total. São exercícios das atividades de leitura que se destinam a analisar somente: foco narrativo (4) e enredo (1). Pode-se citar como exemplo um exercício que apresenta um trecho do texto lido e pede que o aluno o reescreva mudando o foco narrativo para terceira pessoa. Outro pergunta se o autor organizou o enredo do texto em uma sequência linear ou alinear. É importante ressaltar que, ao trabalhar com enredo e foco narrativo, a unidade apresenta, anteriormente ao exercício, um quadro explicativo.

Como o material didático destaca o trabalho com as estratégias de leitura, foi realizada uma classificação das atividades envolvendo-as. Do total, 66% dos itens focavam localização e/ou cópia de informações.

Análise das estratégias de leitura – 7º ano



As estratégias trabalhadas no material em análise são: localização e/ou cópia (66%), generalização (15%), formulação de hipóteses (3%), inferências locais e globais (14%) e comparação de informação (2%). Considerando-se os extremos, o aluno de 7º ano responde a 57 exercícios de localização e/ou cópia e apenas a 2 de formulação de hipóteses.

Outra característica do material digna de destaque é a existência de uma certa orientação em relação à resposta do aluno. Em um exercício que demanda generalização, é solicitado que o aluno assinale as alternativas corretas quanto ao que é uma obra de arte. Logo abaixo do exercício é apresentado o seguinte quadro explicativo:

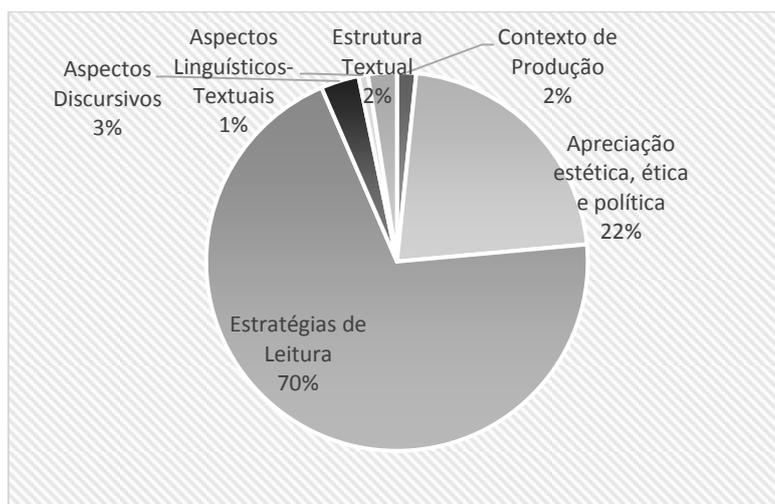
A obra de arte – a poesia – não procura representar a realidade como nós a vemos e entendemos habitualmente. Ela procura representá-las de uma maneira diferente, buscando nos fazer apreender o que normalmente não conseguimos: a essência das coisas, o que elas têm de belo e de mais emocionante. (RENSI; CARDOSO; LEITE, 2006, p. 12)

A primeira alternativa dada no exercício, e a única incorreta, é a seguinte: “Uma bela obra de arte **só pode ser considerada boa quando representa a realidade** (um pássaro, por exemplo) **de modo perfeito e idêntico** ao modelo” (RENSI; CARDOSO; LEITE, 2006, p. 12, grifo nosso).

A orientação do exercício é explícita. O quadro utiliza, inclusive, as mesmas palavras da alternativa incorreta. Há outros casos de orientação das atividades, muitas vezes por meio de quadros explicativos, ou como na seguinte questão: “As andorinhas estão ‘afinadas’? Por que o poema afirma que elas ‘gritam’ e não que elas ‘cantam’?”. Novamente, a orientação é explícita, se as andorinhas gritam, não estão afinadas.

Nas apostilas do 9º ano, foram avaliadas 17 atividades de leitura, no total são 18, porém a última é uma carta dos autores citando o final do Ensino Fundamental II e início do Ensino Médio, sem exercícios e, portanto, não teve avaliação. Do mesmo modo, o foco das atividades se concentra nas estratégias de leitura, com 70% dos itens.

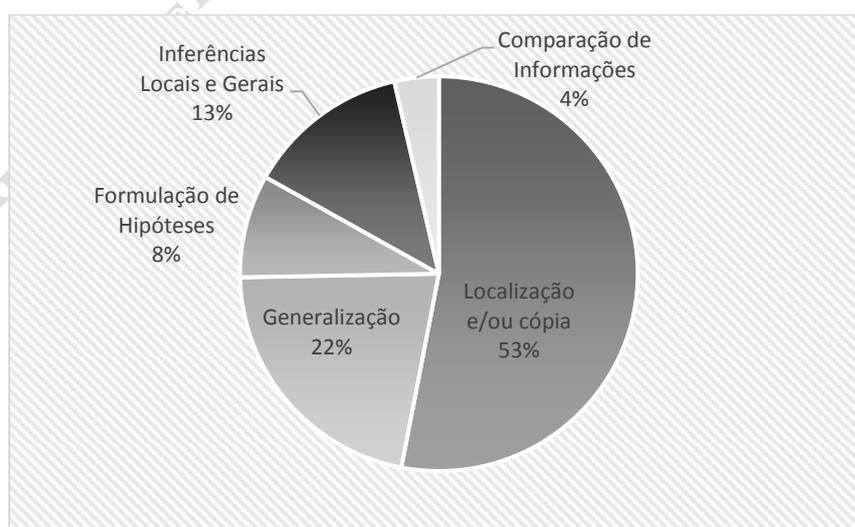
Análise das atividades de leitura – 9º ano



As outras capacidades analisadas podem ter sua participação dividida da seguinte forma: 2% procura explorar o contexto de produção e 3% os aspectos discursivos; 1% busca contemplar os aspectos linguístico-textuais; e 2% a estrutura textual. Os dois primeiros sofreram um aumento no número de exercícios, com relação ao 7º ano, enquanto os dois últimos uma acentuada queda.

A distribuição dos 70% dos exercícios que exploram as estratégias de leitura foi dividida da seguinte maneira dentro das estratégias: 53% para localização e/ou cópia, 22% para generalização, 8% para formulação e checagem de hipóteses, 13% para inferências locais e globais e 4% para comparação de informações.

Análise das estratégias de leitura – 9º ano



É interessante notar que, tanto no 7º como no 9º ano, os itens de atividade que trabalham com a localização e/ou cópia de informações supera numericamente qualquer outro

aspecto ou habilidade analisada. Portanto, a maior estratégia utilizada continua sendo a mesma estratégia tantas vezes reпреendida pelos avaliadores dos livros didáticos.

Quanto aos exercícios de formulação e checagem de hipóteses, há bons exemplos de trabalho com essas estratégias. O conto 'A Cartomante' de Machado de Assis é dividido em 4 unidades e, ao final da primeira e segunda unidades que o abordam, ocorre a formulação de hipóteses sobre o que acontecerá a seguir com o conto; da primeira vez, como escolha de alternativas e, da segunda, como texto corrido. Há, inclusive, uma questão que trabalha com a variável da cartomante ter iludido a personagem, pedindo a consequência de tal ato. Na segunda unidade, também é possível observar o trabalho com a checagem de hipóteses criadas na primeira parte do conto.

Outro exemplo positivo de atividade que contempla capacidades de leitura está na apreciação ideológica proposta em uma das unidades. Os exercícios discutem uma reportagem sobre Internet e fraude e, por causa disso, são estruturados na mesma formatação dos fóruns de opinião. Embora não haja uma alimentação temática mais consistente sobre o tópico em discussão, o aluno deve se posicionar a favor, contra ou neutro em relação a determinados trechos da reportagem.

Considerações finais

As atividades de leitura colaboram, sobretudo, para o desenvolvimento das habilidades de localização e/ou cópia de informações e, em menor quantidade, para o desenvolvimento das habilidades de comparação de informação e generalização. A ativação de conhecimento prévio e o estabelecimento de objetivos, importantes estratégias de leitura, são pouco contemplados pelas atividades. Poucas também são as atividades que demandam (e propiciam o desenvolvimento dessa capacidade) de apreciação e réplica.

Fiorin (1998) enfatiza que a análise do sistema linguístico sobressai ao trabalho com o texto. No material analisado, essa realidade continua presente. Apenas 30-35% de todo o material trabalha com leitura e, mesmo dentro desse percentual, é possível encontrar atividades linguístico-textuais. O material didático apresenta uma preocupação com a análise da língua como sistema maior do que a análise das situações de comunicação. Isso também está explícito na baixa quantidade de itens de atividade que retomam o contexto de produção.

Como visto em Bronckart (2007), o trabalho com a organização e funcionamento dos gêneros deveria ser o ponto de partida para a análise textual. É importante trabalhar a

motivação para a escolha de determinado gênero, o seu conteúdo temático, as suas características específicas e, até mesmo, como o autor e leitor se posicionam diante do texto. Os exercícios que exploram os recursos linguísticos-textuais específicos dos diferentes gêneros sofrem, no entanto, uma queda acentuada do 7º para o 9º ano, de 22% para apenas 1%.

Bronckart (2007) e Fiorin (1998) demonstram que o foco do trabalho com o texto deve ser os mecanismos intra e interdiscursivos que constroem o seu sentido. No entanto, esses mecanismos são trabalhados em 4% das atividades do material. Se o sentido do texto é construído por esses mecanismos, o material analisado não contribui, de maneira geral, para que o aluno compreenda, progressivamente, o sentido global do texto.

O destaque não é, de forma alguma, com as relações entre situação de produção e características textual. Para que, a partir disso, compreenda-se os efeitos do texto nos leitores. Mesmo a apreciação estética, ética, política e ideológica do texto divide-se em 14-22% das atividades. Considerando o total de itens que abordam localização e/ou cópia, esse número é bastante reduzido.

O perfil de leitor formado pelos materiais de 7º e 9º anos é, sobretudo, o de alguém que lê para estudo, que recorre à localização de informações e generalização do texto, estratégias propícias à leitura voltada à fixação do que foi lido. Prepara, assim, muito mais um leitor capaz de repetir o que o texto diz do que um leitor que dialogue com o texto.

Dessa forma, é preciso que as escolas e, sobretudo as redes públicas, estejam atentas para as diferenças, vantagens e desvantagens dos “apostilados” em relação às coleções produzidas por editoras. Mais do que isso, quando se tratar de rede pública, é extremamente necessário que se proceda a uma avaliação desses apostilados (não só relativa à leitura) para que a qualidade do material possa ser atestada.

Referências bibliográficas

ADRIÃO, T. *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de ‘sistemas de ensino’ por municípios paulistas. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 799-818, out/2009.

BRONCKART, J. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2007.

FIORIN, J. L. Notas para uma didática do português. *In* BASTOS, N. (Org.). *Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p. 123-134.

RENSI, L. T. S.; CARDOSO, M. S.; LEITE, R. S. *Ensino Fundamental: Língua Portuguesa 7º ano*. São Paulo: Editora Anglo, 2006.

RENSI, L. T. S.; CARDOSO, M. S.; LEITE, R. S. *Ensino Fundamental: Língua Portuguesa 9º ano*. São Paulo: Editora Anglo, 2006.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ANALYSIS OF READING ACTIVITIES CREATED BY ANGLO EDUCATIONAL SYSTEM

ABSTRACT

This article aims to investigate educational systems, textbooks based on the recommendations of PCN that are disseminated and used widely in the private and public schools of Brazil. Education systems do not go through any assessment of quality and because they are expanding on municipal schools of Sao Paulo, it is essential to fulfill an analysis in relation to their quality. To this end, this article evaluated the reading activities of Sistema de Ensino Anglo de Língua Portuguesa of 7º and 9º years, based on criteria established by MEC and the theoretical contributions of Bronckart (2007) and Fiorin (1998).

Key words: Reading, Educational System, Textbook.

Envio: Outubro/2016
Aceito para publicação: Dezembro/2016